

Doderer, Klaus

Didaktische Grundprobleme der muttersprachlichen und literarischen Bildung

Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Geschäftsstelle des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: Das Problem der Didaktik. Bericht über den fünften Deutschen Pädagogischen Hochschultag vom 1. bis 5. Oktober 1962 in Trier. Weinheim : Beltz 1964, S. 63-77. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 3)



Quellenangabe/ Citation:

Doderer, Klaus: Didaktische Grundprobleme der muttersprachlichen und literarischen Bildung - In: Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Geschäftsstelle des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: Das Problem der Didaktik. Bericht über den fünften Deutschen Pädagogischen Hochschultag vom 1. bis 5. Oktober 1962 in Trier. Weinheim : Beltz 1964, S. 63-77 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-235161 - DOI: 10.25656/01:23516

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-235161>

<https://doi.org/10.25656/01:23516>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder andernweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Herausgegeben von

Fritz Blättner / Hans Bohnenkamp / Otto Friedrich Bollnow / Wolfgang Brezinka

Josef Derbolav / Josef Dolch / Andreas Flitner / Wilhelm Flitner

Georg Geißler / Oskar Hammelsbeck / August Klein / Martinus J. Langeveld

Ernst Lichtenstein / Wolfgang Scheibe / Franz Vilsmeier

mitbegründet von Erich Weniger †

Geschäftsführender Herausgeber:

Georg Geißler

Schriftleiter:

August Klein und Wolfgang Scheibe

3. Beiheft

Das Problem der Didaktik

Bericht über den fünften Deutschen Pädagogischen Hochschultag

vom 1. bis 5. Oktober 1962 in Trier

Herausgegeben vom Präsidium des Pädagogischen Hochschultages durch die Geschäftsstelle des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen, Wuppertal-Barmen, Dietrich-Bonhoeffer-Weg 1

INHALT

Vorwort	1
Oskar Hammelsbeck	Begrüßungsansprache 2
Felix Messerschmid	Politische und Musische Bildung 5
Wolfgang Klaffki	Das Problem der Didaktik 19
Klaus Doderer	Didaktische Grundprobleme der muttersprachlichen und literarischen Bildung 63
Gisela Schrade	Ein Beitrag zur Grundlegung der Sprachkunde in der Volksschule 78
Dietrich Pregel	Probleme der Erforschung kindlicher Sprache und kindlichen Stils 88
Gunter Otto	Über didaktische Konzepte des Kunstunterrichtes . . . 109
Wolfgang Bleichroth	Zur Didaktik der Naturlehre 127
Ilse Lichtenstein-Rother	Gedanken zur inhaltlichen und methodischen Struktur der Volksschule 145
Oskar Hammelsbeck	Zusammenfassung und Ausblick 170

1. Auflage 1963, 2. Auflage 1963, 3. Auflage 1964

© 1963 Julius Beltz, Weinheim und Schwann, Düsseldorf

Printed in Germany

Didaktische Grundprobleme der muttersprachlichen und literarischen Bildung

Die Formulierung des hier behandelten Themas „Didaktische Grundprobleme der muttersprachlichen und literarischen Bildung“ läßt deutlich werden, daß nicht der Deutschunterricht schlechthin zur Debatte steht, sondern daß hier die Frage nach seinen Bildungsinhalten aus einem weitgespannten Problemfeld herausgeschnitten ist. Es kann also weder die fachspezifische Methodik ins grelle Licht gerückt werden, noch kann der schulpädagogischen Frage nach dem Verhältnis des Deutschunterrichts zu den anderen Schulfächern oder der dieser Frage vorgelagerten nach der Isolierbarkeit der muttersprachlichen Bildung in einem Fach nachgegangen werden. Ausschließlich geht es demgegenüber hier um didaktische Fragen im engeren Sinne. Diese scharfe Einschränkung auf die *didaktische* Problematik bedeutet aber nicht zugleich auch eine schulspezifische Einschränkung des Themas, indem wir uns etwa um Sonderprobleme deutschdidaktischer Art speziell innerhalb der Volksschule, der höheren Schule, der Lehrerbildung oder gar der Universität bemühen. Es läßt sich übrigens auch leicht zeigen, daß die einzelnen Schulsysteme fast immer durchlässig für didaktisches Gedankengut waren. Das gilt nicht nur in einer Richtung – von oben nach unten –, sondern auch von unten – von der Volksschule – nach oben. Dennoch wird in den meisten Fällen unser Ausgangspunkt und Gradmesser der Deutschunterricht in der Volksschule sein, weil sie wohl in ganz besonderem Maße die Richtungsänderungen mitgemacht hat.

Dies Referat schon im Titel mit zwei Gegenstandsbereichen zu belasten – dem der muttersprachlichen Bildung und dem der literarischen Bildung –, ist begründet in der wohl nicht von allen Schulfächern geteilten Schwierigkeit, daß in der Tat der Deutschunterricht diese beiden Bereiche umfaßt, die zwar in vielem miteinander verbunden sind, in manchem jedoch uns anders strukturiert entgegentreten und damit auch ihr didaktisches Sonderrecht fordern. Die Suche nach den didaktischen Grundproblemen im Fach Deutsch bedeutet also zugleich eine nicht immer leichte Suche nach einer gemeinsamen Repräsentanz des Faches.

Aber nachzudenken über mögliche oder notwendige Aufgaben einer Deutschdidaktik heißt, wenn ich recht sehe, unmerklich schon den Horizont des Faches überschreiten und in eine Reflexion wissenschaftstheoretischer Art eintreten, von der ich nicht ganz sicher bin, ob sie zum Geschäft des Fachdidaktikers notwendig gehört. J. Derbolav meinte 1959 in Tübingen, auch wenn der Didaktiker nicht über sein Tun reflektiert, muß der Wissenschaftscharakter darunter nicht leiden.¹⁾ Man könnte sogar der Meinung sein, daß das „lebendige Bewußtsein“, ja eine

Art „Sendungsbewußtsein“ des Fachdidaktikers — um eine Formulierung H. Schorers aufzugreifen²⁾ — „nur im Raum der Fachbereiche selber und in der aus diesem Ursprung entwickelten Reflexion“ wach bleibt, daß — so dürfen wir folgern — solche wissenschaftstheoretischen Erörterungen geradezu seinen Gleichschritt stören. Ich persönlich jedoch bin eigentlich dankbar für diese mir hier gestellte Aufgabe gewesen, weil sie mich zu einer „Grundlagenreflexion“ gezwungen hat, die zwar aus dem naiven fachdidaktischen Denkvollzug hinaus —, aber auch wie in einem hermeneutischen Zirkel oder auch wie in einer Spiralbewegung besonnener zurückführt. Wobei gleich noch gesagt werden muß, daß eine erweiterte Problemsichtigkeit nicht verwechselt werden darf mit der gewonnenen Teilhabe an Patentlösungen. Es geht hier viel mehr um ein Erkennen der Probleme als um die Übermittlung gesicherter Ergebnisse.

Im folgenden wird versucht, zunächst drei didaktische Ansätze, die sich im Laufe der Geschichte des Deutschunterrichts entwickelt haben und die noch immer wirksam sind, zu kennzeichnen. In einem zweiten Teil soll dann eine Begründung des Deutschunterrichts unternommen und die Frage nach den Bildungsinhalten des Faches Deutsch heute gestellt werden. Obwohl sich innerhalb der beiden Teile Gelegenheiten ergeben werden, Teilfragen anzuschneiden, mußte sich der Referent jedoch innerhalb des gesamten didaktischen Fragefeldes auf die Theorie der Bildungsinhalte in Geschichte und Gegenwart im Fachbereich des Deutschunterrichts beschränken, konnte also den Komplex der zutreffenden Bildungskategorien oder die Frage nach dem Verhältnis zwischen Fachwissenschaften und Fachdidaktik nur streifen.

Drei didaktische Konzeptionen innerhalb der Geschichte des Deutschunterrichts

Die drei Ansätze, die herausgegriffen seien, möchten wir den romantischen, den jugendautonomistischen und den sprachmaterialistischen nennen, wobei zu sagen ist, daß der erste eindeutig ein Kind der Geistesgeschichte des 19. Jahrhunderts ist, der zweite, der jugendautonomistische, seine größte Bedeutung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts hat, wogegen der dritte, der sprachmaterialistische Ansatz, als ständige Begleitung innerhalb der Geschichte des Deutschunterrichts aufgetreten und immer wieder einmal neu akzentuiert worden ist. Wir gehen bei der Analyse besonders von der Auswahl des Lesegutes aus.³⁾

Welche Anschauungen liegen der romantischen Konzeption zugrunde? In dem als selbständige Schrift 1843 erschienenen erweiterten Vorwort zu seinem dreiteiligen Lesebuch schreibt Philipp Wackernagel, Pädagoge und bedeutender Literaturhistoriker des vergangenen Jahrhunderts, folgendes über seine Vorstellungen von einem Lesebuch: „Mir schwebte im allgemeinen das Bild eines schönen Gartens vor. Wie in einem solchen Bäume, Sträucher und Blumen aller Art wechseln, die Wege bald an Wiesen vorbei, bald durch Blumenbeete führen, bald an einem Bach hin, auch wohl über eine Brücke, und dann das Dunkle eines Kiefernanges uns aufnimmt oder wir in Schlangenwegen den Hügel hinaufsteigen, von dem wir unterwegs bald in den Garten, bald auf den Fluß sehen,

während die Vögel singen oder, wenn es Abend ist und wir uns gelagert, Waldhörner aus dem Tale heraufklingen und zuletzt beim Heimgang noch die Blumen uns nachrauschen — ich meine, so sollte die Literatur uns umwachsen und umspielen, so sollte schon die kleine Literatur eines Lesebuches die jungen Herzen wie ein heimatlicher Garten anziehen, der sie von Schönheit zu Schönheit führte . . .“⁴⁾ Die Positionen Wackernagels, des Schöpfers des sogenannten „literarischen Lesebuches“, sind deutlich erkennbar: Für ihn heißt Leseunterricht, den jungen Menschen in das Reich der Poesie führen. Machen wir uns die didaktische Fluchtlinie klar, die sich hier ergibt: Die den jungen Menschen umwachsene und umspielende Poesie macht ihn zum Bürger und zum Teilhaber des Reiches der Schönheit, einer Welt der Harmonie, aus der heraus nur sprachliche Bildung gesteuert werden kann. Dieser poetische Kernbereich zieht den Menschen zu sich empor. In ihm werden die Direktiven gewonnen; Regulation der Alltagssprache erfolgt aus der Anlehnung an die Dichtung, in der der Mensch „die lebendige freie Sprache, die Sprache des Lebens in ihrer reinsten Gestalt kennen lernt“.⁵⁾ Wer im Garten der Poesie zu Hause ist, ist also frei. Aber zugleich ist der Freie verbunden mit seinem Volk, weil alle große Dichtung Volksdichtung ist. Wir spüren schon hier, wie weltanschauliche Ableitungen aus dem romantischen Bildungskonzept möglich werden.

Wenn man bedenkt, daß solche Vorstellungen erst dazu beitragen, den Deutschunterricht in der höheren Schule gegen die humanistische Bildungstradition und die toten Sprachen durchzusetzen und daß die Volksschule damals weitgehend noch reine Schreib-Lese-Lernschule („Schriftschule“) war, dann können wir die Bedeutung dieser Konzeption, die den Deutschunterricht konstituiert hat, erst recht verstehen⁶⁾. Sie wirkt noch bis heute.

Was wir vorhin als *jugendautonomistische Modellkonzeption* bezeichneten, ist besonders deutlich aus einem Zitat zu erschließen, das einem Aufsatz Karl Vaupels aus dem Jahre 1930 entnommen ist. Es sei kein Wunder, so schreibt Karl Vaupel, „... daß die Stimmen immer lauter werden, die den künstlerischen Charakter eines Kinderbuches, selbst wenn es von psychologischem Wissen um das Kind getragen wird, nicht für ausreichend halten, um an das Organ des kindlichen Genius rühren zu können.“⁷⁾ Im selben Augenblick, in dem hier das „Organ des kindlichen Genius“ aus der Taufe gehoben wird, muß die romantische Konzeption von der Teilhabe an dem für alle gültigen Reich der Poesie begraben werden. Karl Vaupel hat auch das Programm parat. Er verlangt: „Man bringt das Kind an Bücher, die von ihm selbst geschaffen worden sind, ohne den herrschenden Maßstab der Kunst und den der Psychologie anzuwenden! Und zwar in der Weise, daß Kinder einer jüngeren Altersstufe die Dokumente einer älteren schauen und lesen, so daß ein langsames, organisches Weiterwachsen bis in das Reich der Erwachsenen geschieht.“⁸⁾ Wenn wir nach dem Auswahlssystem, das doch bei der romantischen Konzeption deutlich ein poetologisches war, fragen, dann geraten wir insofern in Bedrängnis, als dieses dem „Organ des kindlichen Genius“ überlassen wird und damit jeglicher wissenschaftlicher Reflexion entzogen ist. Das

Kind müßte mit Hilfe seines Genius die ihm gemäßen literarischen Strukturen und Werke finden können. Die Kernvorstellung der sprachlichen, ja künstlerischen Autonomie des Kindes hat innerhalb dieses Modells verschiedene Möglichkeiten der Lesegut-Auswahl erschlossen. Die erste ist schon erwähnt worden: Kinder schreiben für Kinder.⁹⁾ Die zweite besteht in der Suche nach den der Kinderkunst adäquaten Literaturformen. Man findet sie in der sogenannten volkstümlichen Literatur und in den einfachen Formen¹⁰⁾. Die dritte Lösung: Man versucht große Stoffe und Motive in eine dem Kind verständliche Sprache zu übersetzen¹¹⁾. Alle drei Versionen sind zurückzuführen auf den gemeinsamen Aspekt der angenommenen sprachlichen (und schöpferischen) Autonomie des Kindes, die in letzter Konsequenz dem Erwachsenen die didaktischen Überlegungen abnimmt. Man muß sich klarmachen, daß die fatale Vorstellung einer separaten Jugendliteratur, wie wir sie heute in Deutschland haben, hier verankert ist. Jugendliteratur kann aber nur gesehen werden als der Teil der einen Literatur, der Kindern besonders leicht zugänglich ist¹²⁾.

Gänzlich anders ist der sprach- bzw. literaturdidaktische Ansatz, den wir als *sprachmaterialistischen* bezeichnet haben. Als der märkische Junker Eberhard von Rochow im Jahre 1776 seinen „Kinderfreund, ein Lesebuch für die Landschule“ herausgab, begründete er in einem „Vorbericht“ den Zweck dieses Unternehmens didaktisch damit, daß er „Vorbereitungen zur christlichen Tugend durch dieses Buch zu befördern“ gedenke. Rochow schreibt weiter, das Lesebuch solle „die bisherige große Lücke zwischen Fibel und Bibel im Unterricht“ ausfüllen. Hier ist nicht Literatur als schöner Garten präsentiert, auch nicht kindliche sprachliche Autonomie vorausgesetzt und literarisch verwirklicht, sondern hier ist Sprache, d. h. Lesegut Träger und Vermittler christlich-moralischen Gedankengutes. Mit anderen Worten: Rochows „Kinderfreund“ brachte in der Hauptsache vom Verfasser selbst angefertigte „Lehrstücke“, aber weder volkstümliche Dichtung noch eine Auswahl damaligen klassischen Literaturgutes. Hier wird die dargebotene Literatur allein unter dem Gesichtswinkel der Nützlichkeit im Sinne philanthropischer, moraltheologischer Unterweisung ausgesucht, also – und das gibt wohl die Berechtigung, von einer sprachmaterialistisch-utilitaristischen Konzeption zu sprechen – wird hier das Sprachwerk in seinem Eigenwert gar nicht gesehen, sondern nur als Handwerkszeug und Material benutzt. Auch dann, wenn in ganz anderer Richtung Sprache und Sprachwerk dienende Funktion zu übernehmen haben, ist der Ansatz sprachmaterialistisch. Das ist der Fall in der Zeit der sogenannten Deutschkunde, als man unter dem Gesichtspunkt der Erziehung zum „deutschen Menschen“ das Lesegut aussuchte, um „die Seele der Nation aus dem Geist der Muttersprache (zu) heilen“¹³⁾. Der Deutschunterricht sei Gesinnungsfach, er diene der Charakterbildung des Kindes, so kann man es wieder und wieder lesen. Diese These gibt die Berechtigung, je nach Weltanschauung und politischer Farbe, nach religiösem Bekenntnis und landsmannschaftlicher Zugehörigkeit sprachliches Material zu suchen und den Kindern zu übermitteln, das den jeweiligen Zwecken dienlich sein kann¹⁴⁾.

Der sprachmaterialistische Standpunkt hat sich unseres Wissens bisher in dreifacher Weise auf die Auswahl des Lesegutes ausgewirkt: 1. Im Sinne theologisch-moralischer Erziehung wird Literatur verengt zur Lehrdichtung (denken wir nur an die Bedeutung der Fabel in früheren Lesebüchern). 2. Im Zuge einer sogenannten Gesinnungsbildung wird eine littérature engagée (Weltanschauungsdichtung) zusammengestellt. Und 3. werden Sachstoffe gewählt, um dem jungen Menschen seine Sachkenntnisse zu erweitern¹⁵⁾. In allen drei Fällen werden Sprache und Sprachwerk nur benutzt, um etwas ganz anderes damit zu erreichen.

Bei einem Vergleich der drei von uns herausgegriffenen didaktischen Ansätze ist hinter das Tatsächliche der jeweiligen Auswahl zurückzugehen und zu fragen, wieso solche Standpunkte zustande kamen. In allen Fällen soll der junge Mensch durch Sprache gebildet werden und nicht nur die Technik des Lesens an irgend welchen neutralen Stoffen lernen. In der romantischen Konzeption erfährt der Mensch Bildung durch die Begegnung mit dem künstlerisch hochstehenden Dichtwerk, bei der jugendautonomistischen Auffassung widerfährt Bildung in der Entfaltung und Spiegelung eigener sprachlicher Kräfte. Und in der dritten, sprachmaterialistischen Konzeption erfährt der Mensch Bildung in der Konfrontation mit der durch die Sprache vermittelten Sach- oder Moral- oder politischen Welt. Die Standortbestimmung der Konzeptionen führt nicht nur zur Erkenntnis der Herkunft noch heute erkennbarer Trends in Lesebüchern und Auswahlpraktiken, sondern auch zur Offenlegung dreier grundsätzlich verschiedener Auswahlprinzipien. Die drei verschiedenen Auswahlprinzipien sind das ästhetische, das nach dem literarischen Wert fragt; das psychologische Auswahlprinzip, nach dem die objektive Macht nicht mehr die Literatur selbst, sondern der sich entwickelnde junge Mensch ist, dem geeignete literarische Nahrung ausgesucht werden müsse; und drittens ist es jenes Prinzip der sachlichen Unterrichtung und Kenntnisvermittlung (sachlogisches Prinzip), hinter dem als objektive Mächte das Wissen und die Gesellschaft und die von ihr geforderte Moral stehen. Eines dieser drei Prinzipien bekommt in den drei gekennzeichneten Modellen fast die alleinige Leitung und führt dementsprechend zu Vorstellungen von literarischer und sprachlicher Bildung, die stark voneinander abweichen und sich im sogenannten „literarischen Lesebuch“, im Verzicht auf ein solches zugunsten kindertümlichen Schrifttums oder auch im Sachlesebuch manifestieren. Daß sich aus der Verschiedenheit der Auswahlprinzipien auch verschiedene Möglichkeiten der Methode des literarischen Unterrichts ergeben, sei nur erwähnt. Die drei Positionen, zwischen denen es übrigens auch eine ganze Reihe von Verbindungslinien zu ziehen gälte und deren Ausstrahlung auf Aufsatzerziehung, Sprachbetrachtung usw. dargestellt werden müßte¹⁶⁾, sind nicht außer Gefecht. Sie wirken auf die gegenwärtige deutschdidaktische Diskussion deutlich erkennbar ein.

Bei einer kritischen Betrachtung der drei Modelle, gilt es festzustellen, daß in der erstgenannten, der *romantischen Konzeption* nicht Literatur schlechthin, sondern *romantische Literatur* gemeint ist. Denn Grundlage ist eine Poetik des beginnenden 19. Jahrhunderts, nach der alles Große zugleich einfach ist, nach der Volk und Kind teilhaben können an der harmonischen Welt der Poesie, und

zwar oftmals reiner als eine aufgeklärte Gesellschaft. Nur so kann der Brüder Grimm brüskes Zurückweisen der Vermutung verstanden werden, es handele sich in den Kinder- und Hausmärchen um eine Sammlung nur für die Kinder: „Sind denn diese Kindermärchen für Kinder erdacht und erfunden?“ so schreibt Jacob Grimm 1813 an Achim von Arnim. „Ich glaube dies so wenig, als ich die allgemeinere Frage nicht bejahen werde, ob man überhaupt für Kinder etwas eigenes einrichten müsse. Was wir an offenbaren und traditionellen Lehren und Vorschriften besitzen, das ertragen Alte wie Junge, und was diese dann nicht begreifen, über das gleitet ihr Gemüt weg, . . .“¹⁷⁾ Eine solche romantisch-ästhetische Auffassung entwirft aus sich heraus ein eigenes didaktisches Prinzip, nach dem poetisch, um es auf eine Formel zu bringen, gleich naiv gleich kindgemäß gesetzt wird. Diese Vorstellung läßt sich von Herder, über die Brüder Grimm, über Wackernagel bis zu Heinrich Wolgast und weiter bis heute verfolgen. Wir sehen hier zweierlei: 1. das ästhetische Auswahlprinzip erwuchs hier aus einer allgemeinen geistesgeschichtlichen Konstellation, und 2. diese Konstellation ist nicht mehr die unsere: Wir haben gewandelte poetologische Vorstellungen gewonnen und haben eine Entwicklung der Weltliteratur mitvollzogen, die uns nicht mehr erlaubt, auf dieses Bild von der romantischen, harmonischen Dichtung als einziges Leitbild zu blicken. Das dürfte für die Auswahl des Bildungsgutes Folgen haben.

Wir haben innerhalb der *jugendautonomistischen Konzeption* zu bedenken, daß hier die didaktische Problematik insofern in eine Sackgasse geraten ist, als das Kind zu seinem eigenen Didaktiker erhoben wird und damit alle Überlegungen über die Auswahl nur in die Frage münden: Wird es dem Kinde gemäß sein? „Das Unternehmen glückt nicht“, so hatte schon Herbart in der Einleitung zu seiner „Allgemeinen Pädagogik“¹⁸⁾ die Antwort vorweggenommen, „denn es kann nicht! Können doch Männer nicht einmal den weiblichen Stil nachahmen, wieviel weniger den kindlichen!“ Seine Kritik trifft das, was Berthold Otto mit dem Übersetzen in „Altersmundart“ meinte. Bei einer solchen didaktischen Flucht geht nicht *ein*, sondern in letzter Konsequenz *jeder* Gedanke an einen literarischen Kanon verloren, er soll ersetzt werden durch eine Sprachspontaneität des Zöglings, die sich aber an der Widerstandslosigkeit der Umwelt schnell verflüchtigen muß. Im übrigen wagten sich diese Kindertümler in ein seinerzeit noch ganz und gar wissenschaftlich ungesichertes Feld. Die Erforschung der Kindersprache und der Jungleserkunde steckten ganz in den Anfängen¹⁹⁾. Auf die Frage, was denn eigentlich lern- und lehrbar im Rahmen des Deutschunterrichtes sei, geriet das Bildungsgut – also hier die Literatur und die Sprache – ohne Zweifel ins Hintertreffen gegenüber der Ausbildung von sprachlichen Fähigkeiten und poetischer Einfühlungskraft.

Die *sprachmaterialistische Konzeption*, kritisch betrachtet, gesteht dem gesamten Gegenstandsfeld des Faches Deutsch nur medialen Charakter zu. Literatur und Sprache werden als Bildungsinhalte verfehlt, weil sich der Blick auf die außerhalb – vermeintlich außerhalb!! – ihrer Reichweite liegenden Gegenstände richtet, die

aber nur durch Sprache erreichbar werden. Im Grunde ist Deutschunterricht, so verstanden, zur Magd des Sachunterrichts geworden.

Im Überblick über unsere drei Modelle hat sich gezeigt, daß jede der drei Konzeptionen ein „Vorwissen“, besser gesagt ein „Vorverständnis“ über den Sinn von Bildung enthält, aus dem heraus der Didaktiker jeweils fragt. In jedem Fall lautet die gestellte Grundfrage nicht, welche Literatur ist wertvoll, sondern welche Literatur kann bildungswirksam werden?

*Versuch einer Begründung des Deutschunterrichts und einer Theorie
seiner Bildungsinhalte heute*

Die Kritik an den drei Modellkonzeptionen führt zu der Frage, wie sich Deutschunterricht überhaupt für unsere Zeit begründen lasse, wenn weder die Züchtung eines homo aestheticus romantischer Observanz, noch jugendautonomistisches sprachliches Selbstfinden, noch ein sprachmaterialistischer Standpunkt konstitutive Kraft behalten. Ja, man könnte noch radikaler die Existenzberechtigung des Deutschunterrichts bezweifeln, wenn man etwa folgende mögliche oder auch tatsächlich vorhandene Argumentationen mitvollzieht: Sprache – Muttersprache – ist eine ursprüngliche Fähigkeit des Menschen. Sie wächst ohne und mit Sprachunterricht, ja, jedes Reflektieren verstellt dem Wachstum den Weg. Oder: Unterricht bedeutet Lehrgang, bedeutet systematische, rationale Arbeit. Wird aber gerade dadurch nicht das literarische Erleben zerstört? Sprache haben wir schon, Dichtung erleben wir auch ohne Unterricht, was soll also der Deutschunterricht? Genügt nicht die alte Schreib-Lese-Schule, in der die Fertigkeiten beigebracht und geübt wurden?

Dagegenzuhalten ist eine Reihe von Gründen, die für die unabdingliche Notwendigkeit des Sprach- und Literaturunterrichts sprechen und die durch ihre vielschichtige Argumentationsweise zugleich Beweis für die komplexe Verankerung des Faches Deutsch im allgemeinen Bildungsgefüge sind.

1. *Bildungsgeschichtlich-soziologische Begründung:* Der kulturelle und zivilisatorische Entwicklungsstand fordert von dem Menschen der Gegenwart die Kenntnis der Sprache und der Literatur, damit er selbstverantwortlich und als vollwertiges Glied der Gemeinschaft leben kann.

2. *Schulpädagogische Begründung:* Die Schule ist Stätte der Theorie und der Muße. Insofern hat sie die Aufgabe, den Menschen zur Besinnung zu führen. Besinnung über des Menschen Verhältnis zur Welt und zu Gott ist in und durch Sprache und Literatur vorgegeben. Im Sprach- und Literaturunterricht geht es also um ein Sich-Besinnen – also um eine Theorie – des Menschen. Dies gehört notwendig in die allgemeinbildende Schule.

3. *Die anthropologisch-pädagogische Begründung:* Sprache und Literatur sind zentrale Objektivierungen menschlichen Geistes. Der Mensch verwirklicht sich in seinem Menschsein, indem er sich mit Sprache und Literatur einläßt. Demzufolge ist „alle Bildung Sprachbildung, Bildung an, in und aus der Sprache.“²⁰⁾

4. *Die sachlogische Begründung:* Sprach- und Literaturunterricht sind nötig, um die Kompliziertheit dieser Manifestationen menschlichen Geistes zu erkennen, zu deuten, zu kritisieren und zu verbessern. Literatur und Sprache als nun einmal vorhandene Kulturgüter erheben den Anspruch, fordern eine Auseinandersetzung. Die Schule hat im Hinblick auf einen kulturellen Fortschritt für diese Auseinandersetzung zu sorgen bzw. den Menschen in sie einzuführen, ihm das Handwerkzeug dazu in die Hand zu geben. Ohne Zweifel liegen diese sachlogische Begründung und die erste, die bildungsgeschichtlich-soziologische, wie alle anderen, eng beieinander.

5. *Metaphysische Begründung:* Sprache und Literatur sind nicht nur Manifestationen des menschlichen Geistes, sondern zugleich Zeichen der Allmacht Gottes. Man kann die These „Gott fordert, gehört zu werden“ nicht nur so verstehen, daß Lesen und Schreiben erlernt werden müssen, um das Wort Gottes zu verstehen, sondern ebenso, daß des Menschen Leistung, seine dichterische und sprachliche Schöpfung überhaupt Gottes Werk ist, also gleichsam eine wie auch immer theologisch orientierte deutschdidaktische Herausforderung bedeutet.

Alle diese Begründungen setzen den Menschen zur Sprache und Literatur in ein Verhältnis. Insofern erweisen sie sich mehr oder weniger alle als genuin didaktische Überlegungen, da der Didaktiker seine Aufgabe darin zu sehen hat, ein dem Zögling und dem anvisierten Gegenstandsbereich gerechtwerdendes Zugeordnetsein zu stiften, in dem sich Bildung ereignen kann. Der Deutschdidaktiker hat demnach an den von den Grunddisziplinen Literaturwissenschaft und Sprachwissenschaft erkannten Wahrheiten und Erkenntnissen über Sprache und Literatur teilzuhaben, um den zu bildenden Menschen als Sprachwesen verantwortungsbewußt diesen Phänomenen zuzuordnen bzw. diese Phänomene ihm zuzuordnen. Er hat aber auch die Lebensbezüge im Blick zu haben, denen das Kind im sprachlichen und literarischen Raum ausgesetzt ist. Der junge Mensch von heute ist vielleicht in besonders hohem Maße in eine Muttersprachwelt eingebettet, die sich ständig verändert, in der zum Beispiel über die sogenannten Massenmedien wie Rundfunk und Fernsehen, Schallplatte und Film eine ständig ansteigende Sprachberieselung vor sich geht, in der Kommunikationsmittel wie Zeitung und Illustrierte das sprachliche Klima weitgehend bestimmen, in der ständig neue Wortprägungen dank der Veränderung unserer Umwelt auftauchen, andere genauso schnell verschwinden. Die moderne Massengesellschaft hat auch eine Massierung von Sprache und Sprachwerken zur Folge.

Die Aufgabe, den der Welt, unserer Welt, gewachsenen Menschen zu bilden, heißt hier für den Deutschdidaktiker zu fragen, *wodurch* er und *wie* er den jungen Menschen zur *sprachlichen und literarischen Mündigkeit* führt. Es ist klar, daß der Umfang und die neuerliche Veränderung der den jungen Menschen umgebenden Sprache und Literatur noch nichts über deren Bildungswert aussagt. Wir sind demnach sicherlich nicht berechtigt, aus den veränderten Verhältnissen und dem gesteigerten Konsum an Sprache und Kunstwerken sofort ein didaktisches Prinzip der Anpassung abzuleiten. Denn zu fragen ist ja, ob sich durch diese Veränderungen, durch die Verwendung von technischen Hilfsmitteln und durch die

Anpassung der Sprache an die Wirklichkeit auch die innere Struktur der Sprache, der Literatur und auch des sprachlichen und literarischen Vermögens des einzelnen verändert.

Die Frage ist: Wenn also die sprachliche Umwelt dem jungen Menschen ständig neu und im Wandel gegenübertritt, ob es dann nicht möglich ist, im Wissen um die Wandelbarkeit, dem jungen Menschen an exemplarischen Sektoren der Sprache und Literatur Fundamentales über deren Existenz erfahren zu lassen, mit Hilfe dessen er in die Lage versetzt wird, nicht nur die Gegenwart, sondern auch die Zukunft, wenn sie einmal Gegenwart wird, zu bewältigen. Hier taucht hinter der Frage nach dem sprachlichen und literarischen Bildungsgut die auf, was denn überhaupt lehrbar sei. Ohne Zweifel sind es nicht nur die als Kulturgüter objektivierte Sprache und Literatur, sondern ebenso die Weisen des Umgangs, also den Gegenständen Sprache und Literatur angemessene Verhaltensformen, die als Bildungsinhalte angesprochen werden müssen.

In den drei früher herangezogenen Modellen sind verschiedene Sektoren als für die Sprache exemplarische Phänomene herausgeschnitten worden, um an ihnen Fundamentales über die Sprache und das menschliche Verhalten zu ihr deutlich werden zu lassen; in einem Fall war es das dichterische Wort, im zweiten das freie Wort des Kindes, im dritten die nüchterne Sprache der Sache. Unsere Frage muß lauten: Gibt es solche exemplarischen Sektoren? Sind es die Wortarten und Satzbaupläne für die Sprache, und ist es die Dichtung für das gesamte Feld der Literatur, die uns von der Zeitung bis zum Fachbuch umgibt? Oder sollte bei einer neuerlichen didaktischen Feldanalyse der vermeintliche exemplarische Charakter dieser Sektoren nicht bestehen bleiben, mit anderen Worten: Genügt der Umgang mit der Dichtung im Deutschunterricht von heute für einen Menschen, der erfahrungsgemäß als Erwachsener nur gelegentlich zu ihr greifen kann, aber Sachschriften, Presse, verklausulierte Fachtexte zu bewältigen hat? Genügt das Einschleifen und Bewußtmachen des Sinnbezugs von Satzformen und Wortarten? Oder müßte nicht in einer Zeit, in der die Sprache wieder so viel an akustischen Volumen gewonnen hat, die Klanggestalt der Sprache stärker bewußt gemacht werden?

Diese Fragen sind nicht gestellt, um sie zugleich en bloc zu bejahen, sondern um die Problematik zu kennzeichnen. Wir müssen in der Tat unsere Überlegungen einerseits von den zwei Grundpositionen der literatur- und sprachwissenschaftlichen Erkenntnislage und andererseits von der Erkenntnis der sprachlichen und literarischen Umwelt des jungen Menschen abhängig machen, wenn wir eine wirklichkeitsentsprechende Deutschdidaktik mit dem Ziel, den jungen Menschen sprachlich und literarisch mündig zu machen, entwerfen wollen. Der Ausdruck der Mündigkeit paßt wohl auf keinen anderen Bildungsbereich so sehr wie auf den der Sprache.

Bei einem Blick auf die sprachliche Welt und die möglichen Verhaltensweisen des Menschen zu ihr erwächst meines Erachtens dem Deutschunterricht heute bei dem Ziel der sprachlichen Mündigkeit eine dreifache Aufgabe, die uns zugleich unseren

didaktischen Gegenstandsbereich dreifach auffächert. Dem muttersprachlichen Unterricht von heute fällt zu: Erstens die „*sprachliche Persönlichkeit*“ und zweitens einen *literaturverständigen Menschen* heranzubilden und drittens dem jungen Menschen einen *Fundus an Kenntnissen und Wissen über Sprache und Literatur* mitzugeben, ihn also zum informierten Kenner zu machen. Alle drei Teilziele – die sprachliche Persönlichkeit, der literaturverständige Mensch und der informierte Kenner – dürfen auf keiner Altersstufe und in keiner Schulart aus dem Auge verloren werden. Allerdings aber kann sich überall nur eine relative Annäherung an diese Ziele ergeben. Im übrigen sind die drei Teilziele ineinander verzahnt: Sie bilden die Grundlagen, um von ihr aus die Bildungsinhalte zu bestimmen.

Die Formulierung *sprachliche Persönlichkeit* verdanken wir Leo Weisgerber²¹⁾. Er umschreibt sie folgendermaßen: „Wir können davon ausgehen, daß wir als sprachliche Persönlichkeit den Menschen ansehen, insofern er imstande ist, in allen Lagen, die von ihm sprachliche Leistungen verlangen, angemessen zu handeln. Der Rahmen, in dem der Sprachunterricht zu sehen ist, heißt also: Ausrüstung des Menschen für alle Aufgaben, deren Lösung von bestimmten sprachlichen Vorbedingungen abhängig ist. Dies Ziel reicht weit über den Einflußbereich der Schule hinaus; aber es bleibt der unverrückbare Bezugspunkt für alles, was die Schule zu der sprachlichen Entfaltung des Menschen beitragen kann.“ Vielleicht ist es ein besonderer Glücksfall, daß führende Sprachwissenschaftler, wie Leo Weisgerber und Hans Glinz²²⁾ auch Lehrerbildner sind oder waren, so daß vom Personellen her Brückenschläge zwischen Sprachwissenschaft und Didaktik möglich sind. Zugleich aber ist in der grundlegenden Rückbesinnung auf Humboldt innerhalb der neueren Sprachwissenschaft deutlich zu erkennen, wie der anthropologische Ansatz innerhalb der Sprachwissenschaft an Boden gewinnt und wie damit der sprachdidaktische Bereich immer stärker mitbedacht werden kann. Man hat deutlicher erkannt, daß – um mit Hans Glinz zu reden – Sprache die Welt „bannt“, daß die Beherrschung der Sprache letztlich die Beherrschung des dem Menschen zugänglichen Weltausschnittes bedeutet²³⁾. Damit ist faktisch jeglicher Unterricht Sprachunterricht. Oder umgekehrt: jeder Sprachunterricht zugleich Sachunterricht.

Das Ziel „*Sprachliche Persönlichkeit*“ heißt den jungen Menschen auf die verschiedenste Weise dahin zu führen, daß er seine Muttersprache *richtig zu handhaben, zu betrachten, zu werten versteht*. Alle drei Aktionen setzen einen mehr oder weniger bewußten, nicht mehr ganz naiven Sprachvollzug voraus: Wir sollten bedenken, daß sicherlich der Aufbau der sprachlichen Persönlichkeit „*weithin unbewußt verläuft*“²⁴⁾, wir dürfen aber daraus nicht die Konsequenz ziehen, die einzige Bildungskategorie zur Entwicklung der sprachlichen Persönlichkeit sei das „*bewußtlose*“ Tun, das sogenannte „*Sprachhandeln*“. Dann würde sich nämlich das Fachkategoriale des Sprachunterrichts nicht mehr fassen lassen. Vielmehr bedarf es eines Ins-Bewußtsein-Hebens der Sprache als Sprache. Das ist Aufgabe von eh und je der Grammatik und Stilistik, die legitimer Bestand des Deutschunterrichts sind. Es ist eine im Zusammenhang mit der neueren Strukturkenntnis der Sprache und der Erkenntnis sprachlichen Verhaltens des jungen Menschen zu

lösende Aufgabe, wie Sprachbetrachtung in der Schule auszusehen haben wird. Eine Kategorienlehre der Sprachbildung gibt es noch nicht, obwohl sie genauso notwendig wäre wie eine solche der literarischen Bildung²⁵). Hier fordert die methodisch-didaktische Aufgabenstellung von den Grundwissenschaften noch viel umfangreichere Forschungen über die Sprachwelt unserer Kinder als bisher²⁶). Wenn Bildung zur sprachlichen Persönlichkeit heißt, den Menschen für ein situationsgerechtes Verhalten zu präparieren, so folgt daraus, eine möglichst der Lebenswirklichkeit angepaßte Sprachbildung zu treiben und den gewandten, sicheren Schreiber, Leser und Hörer zu entwickeln.

Bei dem zweiten genannten Ziel der Heranbildung eines *literaturverständigen Menschen* scheint uns besondere Aufmerksamkeit beim Stande der derzeitigen deutschdidaktischen Diskussion geboten. Es ist zu fragen, durch welches Lesegut wir das gesteckte Ziel einer literarischen Mündigkeit erreichen; ja, ob es denn ausschließlich Dichtung zu sein habe, ob nicht Literatur im umfassenden Sinne verstanden werden solle?

Es ist unbestritten das Verdienst der Kunsterziehungsbewegung, pädagogisch relevant gemacht zu haben, daß die ästhetischen Kategorien des Kunstwerks auch im Unterricht herausgestellt werden müssen, ja, daß sie als grundsätzliche Träger des Kunstwerks erst zu seinem Verständnis führen. Aber wenn als zweites Ziel angegeben wurde, den literaturverständigen Leser und Hörer und Zuschauer zu bilden, dann reicht dazu die von der Kunsterziehungsbewegung herausgestellte didaktische Verhaltensform des „Genießens“ auf keinen Fall aus, nachdem nicht nur die Literaturwissenschaft, sondern auch die moderne Dichtung selbst erkannt hat, daß Dichtung durchaus auch den Gesetzen des handwerklichen Machens unterliegt²⁷). Einem naiven Genießen verschließt sich moderne Dichtung, wie übrigens alle große Kunst. Den literaturverständigen Leser, Hörer und Zuschauer zu bilden, kann nur bedeuten: Ihm in der exemplarischen Begegnung mit den poetischen Formen wie Fabel, Novelle, Kurzgeschichte, Roman, wie Sinngedicht und Stimmungslyrik, wie Drama als Bühnenstück und Hörspiel Erfahrungen zu vermitteln, die ihm gestatten, die literarische heutige Wirklichkeit zu erfassen, aber ebenso ihm ein Wertbewußtsein dafür zu vermitteln, daß Unterhaltungsliteratur, Tagespresse und Sachschriften ihre eigene Bedeutung haben. Es geht aus dem Gesichtspunkt der Heranbildung eines literaturverständigen Menschen nicht um die Übermittlung eines kanonischen Literaturgutes, sondern um die Gewinnung von „Literaturverstand“. Diesen gewinnt der Mensch an typischen Formen und Inhalten, in der Konfrontation mit den Gehalten und Strukturen einer seinem Daseinsempfinden entsprechenden Dichtung. Im Anblick moderner Werke und einer modernen Poetik, in der Dichtung gesehen wird als eine eigentümliche, sprachliche Auseinandersetzung mit der Welt, indem Elemente realer und geistiger Wirklichkeit in die illusionäre Ganzheit eines Kunstwerkes hineinfließen, ist die simple These von der Literatur als Lebenshilfe zu überprüfen. Die Antwort wird lauten: Nein, im Sinne eines ausschließlichen Lehrcharakters nach der Devise „Was lernen wir daraus?“, ja, aber im Sinne einer Spiegelung menschlicher Möglichkeiten, menschlichen Scheiterns, menschlicher Begegnungen mit Gott und der Welt.

Von hier aus wäre zu fragen, ob wir die Berechtigung haben und gegebenenfalls woher wir die Begründung nehmen, den jungen Menschen in eine „heile Welt“ zu versetzen, ihm etwa moderne Literatur bis ins 8. Schuljahr vorzuenthalten. Ist es eigentlich in Ordnung, wenn innerhalb religiöser Unterweisung der von der Sünde gefährdete Mensch didaktische Voraussetzung von Anfang an ist, wir uns aber im literarischen Unterricht scheuen, etwa Kafkas Fabel von der Maus lesen zu lassen?

„Ach“, sagte die Maus, „die Welt wird enger mit jedem Tag. Zuerst war sie so breit, daß ich Angst hatte, ich lief weiter und war glücklich, daß ich endlich rechts und links in der Ferne Mauern sah, aber diese langen Mauern eilen so schnell aufeinander zu, daß ich schon im letzten Zimmer bin, und dort im Winkel steht die Falle, in die ich laufe.“ — „Du mußt nur die Laufrichtung ändern“, sagte die Katze und fraß sie.²⁸⁾

Seien wir doch bei unseren literaturdidaktischen Überlegungen des Wortes eingedenk, das Thomas Mann in seinem großen Essay „Versuch über Tschechow“ als Selbstbekenntnis aussprach:

Der Schriftsteller arbeitet in dem Bewußtsein, „daß man auf die letzten Fragen ja doch keine Antwort wisse, mit dem Gewissensbiß, daß man den Leser hinters Licht führe . . .“ „Es ist nicht anders: Man ergötzt mit Geschichten eine verlorene Welt, ohne ihr je die Spur einer rettenden Wahrheit in die Hand zu geben. Man hat auf die Frage . . . ‚Was soll ich tun?‘ nur die Antwort: ‚Auf Ehre und Gewissen, ich weiß es nicht.‘ Und man arbeitet dennoch, erzählt Geschichten, formt die Wahrheit und ergötzt damit eine bedürftige Welt in der dunklen Hoffnung, fast in der Zuversicht, daß Wahrheit und heitere Form wohl seelisch befreiend wirken und die Welt auf ein besseres, schöneres, dem Geiste gerechteres Leben vorbereiten können.“²⁹⁾

Haben wir nicht die Aufgabe, den jungen Menschen an irgend einer Stelle, ja, wie mir scheint, von Anfang an auf diese Brüchigkeit aufmerksam und damit „katastrophengewärtig“ zu machen? Das würde uns bei allen Überlegungen über den Deutschunterricht ein für allemal vor der Hybris bewahren, daß die Literatur in der Lage sei, ein Refugium des Genießens zu sein, in dem sich wohl sein läßt, während draußen der Sturm des Lebens pfeift. Den literaturverständigen Menschen heranbilden heißt also auch, ihn die Literatur in ihren Grenzen — als Spiel und Existenzerhellung — erfahren zu lassen.

Als drittes Teilziel wurde die Ausbildung des *informierten Kenners der Sprache und Literatur* genannt. Hiermit weichen wir wohl am meisten von den Tendenzen der seitherigen, vielfach noch immer in den Ideen der Kunsterziehungsbewegung steckengebliebenen Deutschdidaktik der Volksschule, zum Teil aber auch der höheren Schule ab. Was mit dem „informierten Kenner“ gemeint ist, steht im Gegensatz zu der Auffassung derjenigen, die den Deutschunterricht ganz als

musisches Fach auffassen, in dem noch immer Dichtung als schöner Strauß kredenzt wird (man achte nur auf die Titel der meisten Lesebücher!) und allenfalls Sprache spielerisch eingeschliffen wird. Der junge Mensch sollte eine Reihe von Sachkenntnissen vermittelt bekommen, die ihm zur Einschätzung und Teilnahme am literarischen Leben verhelfen. Es ist weniger an die technischen Fertigkeiten gedacht, etwa mit einem Duden umzugehen, oder an die Kenntnis, wie ein Buch entsteht oder verkauft wird, vielmehr an die der Erhellung des Phänomens Dichtung dienenden, die Vieldimensionalität der Literatur und das künstlerischen Schaffens aufschließenden Kenntnisse und Erfahrungen, wie sie etwa aus den Antworten auf die Fragen: Wie entsteht ein Gedicht? Wie arbeitet ein Schriftsteller? hervorgehen können. Unter welchen politischen oder sozialen Umständen – um ganz konkret zu werden – hat Schiller seine „Räuber“ verfaßt? Ist es eigentlich richtig, daß wir dem Volksschüler die Dichtung ohne Literaturgeschichte, dem höheren Schüler dagegen mit Literaturgeschichte vorsetzen? Ist es nicht im Sinne einer gerechten Erziehung zur literarischen Mündigkeit richtig, daß auch dem Volksschüler die Geschichtlichkeit von Sprache und Literatur erschlossen wird? Es ist trotz aller werkimmanenten Interpretationskunst im Interesse der Wahrheit nicht unwichtig zu wissen, daß Goethes Gedicht „Gefunden“ keine naive Naturlyrik ist, sondern ein Gedicht zur Silbernen Hochzeit. Das Blümlein ist Christiane Vulpius. Wer weiß das? Wieviel naive Fehlinterpretationen finden in der Volksschule unter Anleitung des Lehrers statt? Die zur rechten Erfassung eines Werkes nötigen Gesichtspunkte wachsen einem nur zu, wenn ein gehöriger Teil faktischen Wissens über Formen, vergleichbare Motive, mögliche Deutungen, historische Daten, Lebensumstände vorhanden ist. Unsere Lesebücher werden diesem Ziel nicht gerecht. Sie sind Anthologien, aber keine auch nicht teilweise auf die Vermittlung von Kenntnissen über Literatur ausgerichteten Bücher. Was uns fehlt, ist der Typ eines literarischen Realienbuches, eines kommentierten Lesebuches, ist ein literarisches Arbeitsbuch, neben das die Einzelschriften treten sollten. Zu Recht besteht die Kritik am deutschen Literaturunterricht, der dem jungen Menschen zu wenig Grundkenntnisse über die Dichtergestalten, die großen literarischen Figuren und die kulturhistorischen Zusammenhänge mitgibt³⁰). Insofern, gewissermaßen aus Kenntnisinteresse, rückt die literarische Vergangenheit in ihren klassischen Erscheinungen wieder ins didaktische Blickfeld, d. h. aber nicht unter der Frage des konkreten Engagements, des Bekenntnisses und ideologischen Identifizierens, sondern objektiver unter dem Gesichtspunkt der Kategorienbildung, allerdings im Bewußtsein, daß unsere heutige Literatur eine Vergangenheit hat. Das gleiche gilt für die Sprache.

Wie eine solche Kenntnisvermittlung altersstufengerecht vor sich gehen soll und was an Faktischem auszusuchen ist, kann hier nicht entwickelt werden. Sicher ist nur dies, daß dieses Ziel eines möglichst gediegenen Wissens um Dichtung und Sprache um der wahrheitsgemäßen Aufschlüsselung unserer Wirklichkeit willen nicht einer bestimmten Schulart vorenthalten und einer anderen zugesprochen werden darf.

Die Auseinandersetzung mit den seitherigen deutschdidaktischen Konstruktionen und die Beantwortung der Fragen nach den notwendigen didaktischen Überlegungen und Korrekturen an vergangenen und überholten Vorstellungen haben uns viel von Sprache und Literatur, wenig von dem jungen Menschen in der konkreten Schülersituation sprechen lassen. Aber bei solch grundsätzlichen Erörterungen, bei denen es um das Ziel und den Inhalt einer sprachlichen und literarischen Bildung überhaupt geht, kann es nicht anders sein. Deutschunterricht heute kann nicht meinen: Deutsche, nationale Gesinnung spenden, kann nicht meinen, einen poetisch-sentimentalen seelischen Binnenraum durch Poesie eröffnen, kann nicht meinen, Ausbildungsstätte künstlerischer Dilettanten zu sein, kann nicht meinen, Sittenlehre oder Religionersatz oder Philosophie-Propädeutikum zu sein, kann aber auch nicht meinen, einen reinen Schreib-, Lese- und Hörtechniker heranzubilden, sondern Deutschunterricht heute kann nur verstanden werden als spezielles schulpädagogisches Verfahren, mit dessen Hilfe und auf Grund gewissenhafter didaktischer Prüfungen der heranwachsende Mitmensch in die Lage versetzt wird, zwei miteinander eng verbundene Grundbereiche unseres Wesens, nämlich die Sprache und die Literatur, „verantwortungsvoll“ in des Wortes ureigenster Bedeutung zu erfassen und zu behandeln. Die Wahrheit zu ergründen gilt auch für den Deutschunterricht, das aber heißt, dem jungen Menschen die Lesegüter und Sprachformen in die Hand geben, die ihm helfen können, unsere Wahrheit zu formulieren, das heißt aber auch, ihm diejenigen Kategorien zuspiesen, mit deren Hilfe er sich jeweils zur Wahrheit weiterhelfen kann. Ob sich Bildung dann auch ereignet, ob er dann vom Sprachwerk ergriffen wird, das liegt jenseits unserer Macht.

Anmerkungen

1 Josef Derbolav, Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik, 2. Beiheft der „Zeitschrift für Pädagogik“: „Didaktik in der Lehrerbildung“, Bericht über den 4. Deutschen Pädagogischen Hochschultag vom 7. bis 10. Oktober 1959 in Tübingen. Düsseldorf-Weinheim/Bergstraße 1960, S. 17 ff.

2 Hans Schorer, Sprachpädagogik und Literaturpädagogik in der Lehrerbildung, Zeitschrift für Pädagogik, 3/1962, S. 288 ff.

3 An neueren Arbeiten zur Geschichte und Didaktik des Deutschunterrichts seien hier die folgenden beiden Aufsätze aus dem Bereich der höheren Schule besonders erwähnt: Karl Müller, Bildungsziel und Bildungsauftrag des Deutschunterrichts der Höheren Schule; Heinz-Dieter Schmid, Die Geschichte des Deutschunterrichts im Spiegel der methodischen Werke. Beide Aufsätze sind erschienen in der Zeitschrift „Der Deutschunterricht“, Jg. 12/1960/Heft 1.

4 K. E. Philipp Wackernagel, Der Unterricht in der Muttersprache, 4. Tl. Stuttgart 1843. Hier zitiert aus J. Prestel, Lesen, Heft 5 der „Quellen zur Unterrichtslehre“, Weinheim/Bergstraße, o. Jg. S. 39 ff.

5 K. E. Philipp Wackernagel, ebenda.

6 Vergleiche hierzu den in Anmerkung 3) zitierten Aufsatz von Heinz-Dieter Schmid.

7 Karl Vaupel, Das Buch des Kindes, Jugendschriftenwerke 1930, Heft 6, zitiert aus J. Prestel, Lesen, Heft 4 der „Quellen zur Unterrichtslehre“, Weinheim/Bergstraße, o. J. S. 109/10.

8 Karl Vaupel, ebenda.

9 Karl Vaupel hat die Kinderaufsätze, die in seiner Dorfschule in Nierenhof (Ruhr) entstanden sind, bei O. Maier in Ravensburg unter den Titeln „Die Kinder sagen es“ und „Die Kinder und ihre Tiere“ veröffentlicht. Auch in Lesebüchern fanden Kindertexte Aufnahme (z. B. bei L. Weismantel).

10 Zum Beispiel finden sich diese Vorstellungen in dem Buch von Josef Antz, Führung der Jugend zum Schrifttum, Ratingen (Henn), 1955².

11 Hier wären vor allem die Versuche Berthold Ottos und Leo Weismantels zu nennen, aber auch etwa P. Hazards Buch, *Kinder, Bücher und große Leute* (Hamburg 1952), in dem die These vertreten wird, die Kinder eroberten sich selbständig die für sie geeignete Weltliteratur.

12 Als Teil der Literatur unterliegt die für Kinder geeignete Dichtung den gleichen Wertungskategorien wie die sog. „Erwachsenenliteratur“. Allerdings kann man diesen jugendgemäßen Teil der Literatur schwerlich ohne Einbeziehung des jugendlichen Lesers betrachten. Hier bedarf es der Forschung auf dem Gebiet der Leserkunde.

13 Rudolf Hildebrand, *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt*, 1867 (1954²³). Hier zitiert nach Heinz-Dieter Schmid, a. a. O., S. 25.

14 Wenn etwa die Gaudig-Schülerin Lotte Müller in ihrer Deutschmethodik (*Der Deutschunterricht*, Bad Heilbrunn 1952⁴) davon spricht, sie vertrete keine Methode, sie erziehe die Schüler nur dazu, geistiger Arbeit zu folgen, der Deutschunterricht sei Lebensfach, dann ist der didaktische Ansatz ähnlich, Sprache ist hier ein Werkzeug, mit dessen Hilfe Bildungsgüter erschlossen werden können. Man erkennt aber nicht, daß die Sprache selbst nicht nur Medium, sondern auch Gegenstand ist.

15 In dem Rein'schen „Encyclopädischen Handbuch der Pädagogik“ (2. Aufl., 6. Bd., Langensalza 1907, S. 67/68) heißt es unter dem Stichwort „Muttersprache“: „Die Grundlage wird ja immer zuletzt der Sachstoff bilden.“ – Erinnert sei an die sog. „didaktische Prosa“, die Sachlesestücke, die große Teile früherer und z. T. auch heutiger Lesebücher füllen.

16 Z. B. weist der Aufsatzunterricht deutlich erkennbare Parallelen auf: ästhetisches Prinzip – literarischer Aufsatz; psychologisches Prinzip – kindgemäßer, freier Aufsatz; sachlogisches Prinzip – Sachaufsatz (Zweckformen). Auch der Sprachunterricht im engeren Sinne steht jeweils in Konnex mit den Entwicklungen des Literaturunterrichts: romantisches Prinzip – historische Grammatik, Sprache als *energeia*; psychologisch – jugendautonomistisches Prinzip – sprachschöpferischer Umgang mit den Sprachformen unter weitgehendem Verzicht auf grammatisches Wissen; sachlogisches Prinzip – Grammatikunterricht als technische Sprachhilfe.

17 Jacob Grimm an Achim von Arnim, Brief vom 28. Januar 1813, zitiert aus J. Prestel, *Lesen a. a. O.*

18 F. Herbart, *Allgemeine Pädagogik*, Einleitung, Abs. 19.

19 Beide Forschungsbereiche wurden im übrigen fast ausschließlich von der Psychologie in Angriff genommen. Die Sprachwissenschaft und Literatursoziologie dagegen beginnt erst in neuester Zeit, Interesse an Jugendliteratur und Kindersprache zu zeigen.

20 Walter Rest, *Didactica magna oder didactica parva*, 2. Beiheft der „Zeitschrift für Pädagogik“ „Didaktik in der Lehrerbildung“ a. a. O., S. 145.

21 Leo Weisgerber, *Das Ziel und die Aufgaben des muttersprachlichen Unterrichts*, in: *Handbuch des Deutschunterrichts*, hg. von A. Beinlich, Bd. I, S. 23 ff. Emsdetten (Lechte), 1961².

22 Vgl. hier besonders Hans Glinz, *Der Sprachunterricht im engeren Sinne oder Sprachlehre und Sprachkunde*, in: *Handbuch des Deutschunterrichts*, hg. von A. Beinlich, Bd. I, S. 215 ff. Emsdetten (Lechte), 1961².

23 Hans Glinz, *Sprache und Welt*, Festvortrag anlässlich der Verleihung des Duden-Preises der Stadt Mannheim im Juni 1962 (erscheint im Druck).

24 Leo Weisgerber, *Das Ziel und die Aufgaben des muttersprachlichen Unterrichts*, a. a. O., S. 29.

25 Erste Versuche sind unseres Erachtens bei Erika Essen (*Methodik des Deutschunterrichts*, Heidelberg 1956) und bei Robert Ullshöfer (*Methodik des Deutschunterrichts*, Tl. 2, Stuttgart 1960⁴), hier besonders in der Entfaltung des „symbolischen Sinnes“, zu finden.

26 Es sei verwiesen auf den Aufsatz von Pregel, *Probleme zur Erforschung des kindlichen Stils*. In diesem Heft Seite 87.

27 Erinnert sei an Wolfgang Kayser's Feststellung: „Wer sich als Dichter oder Forscher mit technischen Fragen der Dichtung beschäftigt, braucht es nicht im verborgenen zu tun und hat nicht nötig, sich deswegen zu entschuldigen. Er hat vielmehr allen Grund, die Notwendigkeit solcher Studien zu betonen, und kann mit gutem Recht behaupten, daß die Zügellosigkeit der Literatur, die übrigens in allen Ländern zu beobachten ist, zu einem guten Teil von der Mißachtung des Technischen, des Handwerklichen und damit der Tradition herrührt.“ (*Das sprachliche Kunstwerk*, Bern-München, 1961²), S. 191.)

28 Franz Kafka, *Beschreibung eines Kampfes*. Novellen, Skizzen, Aphorismen. Hrsg. von Max Brod, New York 1946, S. 119.

29 Thomas Mann, *Versuch über Tschechow*, Sinn und Form, 6. Jgg. 1954, S. 804 ff.

30 Robert Minder, *Literarische Kritik und Forschung*, Vortrag, gehalten auf dem Germanisten-Kongreß in Mannheim, Juni 1962.